

# LA LECTURA EN VOZ ALTA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

USING READING ALOUDS IN EARLY CHILDHOOD TEACHER PREPARATION PROGRAMS AT UNIVERSITY OF CÁDIZ

LA LECTURE À HAUTE VOIX DANS LA FORMATION INITIALE DES INSTITUTEURS Á L'UNIVERSITÉ DE CADIX

## Ester Trigo-Ibáñez

Ph. D. en Lengua Española y Enseñanza de Lenguas, Universidad de Cádiz, España.  
Profesora contratada doctora, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Cádiz, España.  
ester.trigo@uca.es  
<http://orcid.org/0000-0003-3035-4398>

## Paula Rivera-Jurado

Ph. D. en Ciencias Sociales y Jurídicas, Universidad de Cádiz, España.  
Profesora sustituta interina, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Cádiz, España.  
paula.rivera@uca.es  
<https://orcid.org/0000-0002-4191-1367>

## Susana Sánchez-Rodríguez

Ph. D. en Didáctica de la Lengua. Profesora contratada doctora, Universidad de Cádiz, España.  
susana.sanchez@uca.es  
<https://orcid.org/0000-0003-3907-3795>

## RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue valorar la utilidad de una secuencia didáctica para mejorar la competencia en lectura literaria en voz alta de maestros de Educación Infantil en formación de la Universidad de Cádiz. En un marco de investigación-acción, se realizó un análisis de contenido de los datos generados en dicha implementación: listado de obras seleccionadas para la lectura, grabaciones en vídeo de las lecturas en voz alta, rúbricas para la coevaluación, foros de e-autoevaluación registrados en la plataforma del curso y un grupo focal de discusión. Los resultados mostraron que la implementación de la secuencia fue efectiva para permitir que el alumnado avanzara en su competencia lectora en voz alta. Además, posibilitó la compilación de un corpus de obras idóneas para la lectura en voz alta. Sin embargo, se detectaron carencias en relación con la selección de las obras y dificultades en la realización de la lectura para lograr la comprensión por parte del público. Se constata también la necesidad de integrar la formación lingüística y literaria en los programas de formación de maestros y el interés de utilizar la evaluación formativa para fomentar un aprendizaje reflexivo.

**Palabras clave:** formación inicial de maestros; educación infantil; lectura literaria; lectura en voz alta; literatura infantil.

## ABSTRACT

The objective of this study was to evaluate the effectiveness of a didactic sequence in improving literary reading out loud competence, as reflective formation skill of Early Childhood preservice teachers at University of Cádiz. Within an action-research study, a content analysis of the data collected during the pedagogical sequence was carried out. These data included a list of books selected for reading, video-recordings of the reading-alouds, peer-assessment rubrics, forums for e-self-evaluation launched through the course platform, and a focus group. The results show that the implementation of the sequence was effective in helping students improve

605

Recibido: 2020-04-17 / Aceptado: 2020-06-06 / Publicado: 2020-09-17  
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a07>

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 25 ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2020), PP. 605-624, ISSN 0123-3432  
[www.udea.edu.co/ikala](http://www.udea.edu.co/ikala)

Trabajo realizado en el marco del proyecto de la convocatoria ACTÚA de la Universidad de Cádiz, “La competencia en comunicación oral en la formación del profesorado de infantil, primaria y secundaria. Diagnóstico y acciones formativas coordinadas a través de las asignaturas de lengua materna” (sol-201800112864-tra).

their reading aloud competence. In addition, it enabled the compilation of a corpus of works suitable for reading aloud. Nonetheless, some deficiencies were detected in relation to the selection of literary pieces, and some difficulties in the execution of the read-alouds were detected, all of which impeded understanding from the public. In conclusion, the need to integrate linguistic and literary training in the Early Childhood programs is evident and so is the interest in using formative assessment to foster reflective learning.

**Keywords:** teacher preparation; early childhood education; reading aloud; children’s literature; literary reading.

### RÉSUMÉ

L’objectif de cet travail de recherche a été d’évaluer l’implémentation d’une séquence didactique pour améliorer les compétences de lecture littéraire à voix haute des instituteurs en formation à l’Université de Cadix. Dans le cadre d’une recherche-action, on a mené une analyse de contenu des données générées à partir de cette implémentation : liste de lecture des œuvres sélectionnées, enregistrements vidéo de lectures à voix haute, grille pour la co-évaluation, forums de e-évaluation enregistrés sur la plate-forme du cours et groupe focalisé de discussion. Les résultats ont montré que l’implémentation de la séquence a été efficace pour aider les élèves à améliorer leurs compétences à lire à haute voix. En outre, cette implémentation a permis de compiler un corpus d’ouvrages pertinentes pour la lecture à voix haute. Cependant, l’on a détecté certains manques quant à la sélection et des difficultés pour en réaliser la lecture afin d’obtenir une compréhension idoine de la part du public. En plus, on constate le besoin d’intégrer la formation linguistique et littéraire dans les programmes de formation des instituteurs ainsi que la pertinence de l’évaluation formative pour susciter un apprentissage réflexif.

**Mots-clés :** formation des instituteurs ; éducation préscolaire ; lecture littéraire ; lecture à haute voix ; littérature d’enfance.

## Introducción

En el campo de la didáctica de la lengua y la literatura (DLL) es habitual establecer límites entre oralidad y escritura. Los materiales didácticos separan las propuestas para lengua oral y escrita, e incluso en la formación de maestros se ofrecen materias específicas para cada dimensión, tanto en el ámbito lingüístico como literario. Sin embargo, la oralidad y la escritura se relacionan de forma compleja (Ferreiro, 2002) y estas relaciones son muy relevantes en el desarrollo de la alfabetización en la infancia (Sánchez Rodríguez, 2014). Por ello, este trabajo aborda un espacio de intersección entre oralidad y escritura: la competencia en lectura en voz alta de textos literarios en la formación inicial de maestros de Educación Infantil.

No conocemos investigaciones sobre las capacidades del alumnado de los grados de maestro para leer en voz alta; además, escasean los ejemplos de secuencias didácticas destinadas a niveles académicos superiores que aborden esta cuestión (Grau y Vilá, 2005) y, aún más, los específicamente dedicados a la literatura (Morón y Martínez, 2013). Por ello, nos planteamos la necesidad de investigar en el desarrollo de esta competencia profesional.

Nuestro objetivo principal es valorar la utilidad de una secuencia didáctica dirigida a la mejora de la competencia profesional de lectura literaria en voz alta. Nos centramos en la narrativa, por ser el género más presente en la oferta editorial (Sánchez Hita y Romero, 2018) y más cercano a la experiencia lectora de nuestros estudiantes. Para cumplir este objetivo, nos planteamos las siguientes preguntas de investigación: ¿qué obras literarias son las más idóneas para ser leídas en voz alta según el criterio de los futuros maestros? ¿Cuáles son los principales logros y carencias presentados por los futuros maestros al realizar la lectura en voz alta?

## Marco teórico

Leer en voz alta significa leer *para otros*, no simplemente ante otros. Un único lector proyecta el discurso escrito a través de la oralidad, permitiendo

a otros acceder a dicho discurso, lo que le exige tomar en cuenta tanto lo que lee como para quién lee (Dolz y Schneuwly, 2016; Palou y Bosch, 2005). Este tipo de lectura implica favorecer y lograr la comprensión total del texto escrito por parte del lector, mediante la calidad de su transmisión oral. Se trata, pues, de una lectura exigente, que combina rasgos de comunicación escrita y oral.

### La lectura en voz alta en la escuela: beneficios y exigencias

La lectura en voz alta es sin duda una importante competencia profesional del docente, ligada a los procesos de alfabetización, el fomento lector y la educación literaria de los escolares, quienes adquieren progresivamente la capacidad de leer textos de todo tipo de forma autónoma y eficaz. Durante este proceso son asistidos por mediadores que leen en voz alta para ellos: sus familiares, narradores profesionales, bibliotecarios y, por supuesto, sus maestros (Romero y Álvarez, 2018; Romero y Trigo, 2014). Esta mediación permite acceder a la naturaleza estética, discursiva, sintáctica, léxica y gráfica de la lengua escrita, poniendo de manifiesto la relevancia de la actividad de los adultos como lectores expertos para quienes están aprendiendo (New, 2001), y cumple un importante papel no solo en el proceso de alfabetización inicial, sino también a lo largo de la escolaridad (Fandiño *et al.*, 2013).

Centrándonos en el docente de Educación Infantil, en diversos trabajos se exponen los beneficios a largo plazo de la lectura en voz alta dirigida a niños menores de 6 años para el desarrollo lingüístico, la alfabetización o el hábito lector (Goikoetxea y Martínez, 2015; Massaro, 2017; Santana *et al.*, 2017). Por otro lado, las experiencias de lectura en voz alta en la primera infancia proporcionan una vivencia literaria y emocional que contribuye a construir lectores literarios (Calonje, 2007; Mata, 2004; Munita y Riquelme, 2013), facilita el acceso a un habla descontextualizada del aquí y el ahora en torno a la lectura (Duursma *et al.*, 2008) y, además, habitúa a los niños a elaborar colectivamente significados (Mata, 2016) que pueden ampliarse por

medio de experiencias de lectura dialógica (Romero y Trigo, 2014; Soler, 2003).

Así, es interesante que el docente comparta textos de diversos usos con los niños (Tolchinsky, 1990), aunque destacamos el valor añadido del texto literario, puesto que conjuga los beneficios más asociados al desarrollo lingüístico, con los que implica la experiencia literaria (Munita y Riquelme, 2013). Sin embargo, a pesar de que existen propuestas didácticas dirigidas a la práctica de la lectura expresiva en el aula (Romero, 2011), esta requiere de un cuidado en su planteamiento didáctico, que no siempre se respeta y puede dar lugar a prácticas que desvirtúan su valor (Cassany, 2007).

### La formación de maestros para la lectura de textos literarios en voz alta

La lectura en voz alta de textos literarios para niños de entre 0 y 6 años es, si se hace adecuadamente, una actividad con alto potencial de aprendizaje. No obstante, el hecho de encontrarse en una intersección entre, por una parte, lo oral y lo escrito y, por otra, lo lingüístico y lo literario, puede provocar que permanezca en un nivel poco visible en formación inicial. En este sentido, es el cometido de las materias vinculadas a la DLL ofrecer, de manera explícita, esta formación a los futuros maestros, desde tres ámbitos de competencia del docente de Educación Infantil: literatura infantil, pues debe saber seleccionar el libro y valorar su potencial literario; competencia en comunicación oral, ya que debe saber realizar la lectura oral para los otros, y competencia en comunicación escrita, puesto que exige una comprensión previa y profunda del texto escrito y una conciencia de mediación para el aprendizaje de esta dimensión comunicativa.

Por ello, y con la voluntad de superar la fragmentación de la formación de maestros, en tanto responsables del desarrollo de la competencia comunicativa y literaria de los niños de Educación Infantil que algunos estudios han señalado (Granado, 2013; Santamarina y Núñez, 2018), resulta necesario darle a la lectura en voz alta un espacio

propio y coordinado entre asignaturas. Se evita así que una actividad tan esencial sea resuelta de forma simple por maestros noveles desde sus experiencias lectoras en la infancia, no siempre positivas o bien ya no adecuadas para compartir con niños de otras generaciones (Dueñas *et al.*, 2014). Por el contrario, la formación debe superar la experiencia lectora de cada estudiante (Juárez, 2019; Granado y Puig, 2015; Munita, 2013; Parrado *et al.*, 2018; Romero y Trigo, 2018), garantizar que los futuros maestros dispongan de herramientas que posibiliten su adecuada competencia en lectura en voz alta en su desempeño profesional y, además, que se potencie su formación en literatura infantil, tan esencial como insuficientemente considerada en la formación inicial (Ibarra y Ballester, 2013; Moreno y Sánchez Vera, 2000).

Algunos manuales para la formación docente en DLL ofrecen, desde el ámbito lingüístico o literario, algunas pautas para la actuación (Colomer y Durán, 2000; Díaz-Plaja, 2016), que nos invitan a poner en práctica la lectura en voz alta dándole el tiempo que merece y a evaluarla desde una perspectiva formativa (Dolz y Schneuwly, 2016; Moreno y Sánchez Vera, 2006; Palou y Bosch, 2005).

### Método

Este trabajo, enmarcado en la investigación-acción, se inserta dentro del paradigma cualitativo y se aborda desde un enfoque etnográfico y reflexivo (Sáez, 2017) que ahonda en la realidad del aula —desde la voz de los discentes y la mediación docente—. Se desarrolla en el ámbito de investigación en DLL, que tiene como cometido comprender la actividad de aula para “aportar nuevos conocimientos y con ello innovaciones que incidan en la mejora de la práctica” (Mendoza, 2011, p. 32).

La población objeto de estudio se compone de los 215 estudiantes matriculados en la asignatura “Didáctica para el Desarrollo de las Habilidades Comunicativas Orales” ( $N = 215$ ) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz en el curso 2018-2019. Estos 215 estudiantes se dividen en

tres clases: A, B y C. De ellos, 195 (90,70 %) son mujeres y 20 (9,30 %) son hombres. Dado que los estudiantes afrontan la experiencia divididos en microgrupos, se ha considerado que la muestra, de carácter censal, coincide con el número de grupos formados ( $n = 53$ ). De este modo, en las clases A y B registramos 18 microgrupos respectivamente, y en la C, 17.

Para la obtención de la información, se diseñó una secuencia didáctica cuya implementación generó datos audiovisuales, orales y escritos. Estos datos fueron concretamente: el listado de obras seleccionadas para su lectura (81), grabaciones en vídeo de las lecturas en voz alta (53), rúbricas para la coevaluación (53), foros de e-autoevaluación registrados en la plataforma del curso (3) y un grupo focal de discusión.

La información recabada en la presente investigación se enmarca en el proyecto “La competencia en comunicación oral en la formación del profesorado de infantil, primaria y secundaria. Diagnóstico y acciones formativas coordinadas a través de las asignaturas de lengua materna”. En este marco, se obtuvieron los consentimientos informados de cada participante y se siguieron las normas éticas en cuanto a manejo y protección de datos se refiere.

Para el análisis de esta información se recurrió al análisis de contenido (Porta y Silva, 2003), en función de las diversas fuentes de información: así, se estableció un corpus de obras seleccionadas por los estudiantes (*vid.* Anexo 1) y se codificó el discurso que estos generaron en los foros de e-autoevaluación, coevaluación y el grupo focal, en virtud de los distintos ámbitos de interés de la experiencia: la selección de las lecturas, los aprendizajes logrados, las dificultades encontradas.<sup>1</sup> Desde el análisis de dicha información y teniendo en cuenta

1 La codificación de los testimonios indica el modo de obtención (e-autoevaluación-EA, coevaluación-CO, grupo focal-GF), el ámbito de interés (selección-S, logros-L, dificultades-D) y los informantes (número de grupo y grupo-clase). Así, el código EA/L/G2B corresponde a la e-autoevaluación, ámbito logro, realizada por el grupo número 2 de la clase B.

la heteroevaluación efectuada por el profesorado, se generó el informe de resultados.

### La secuencia didáctica

Para el diseño e implementación de la secuencia didáctica se tuvo en cuenta la trayectoria formativa en DLL para el grado en Educación Infantil de la Universidad de Cádiz (*vid.* Tabla 1).

**Tabla 1** Itinerario específico en didáctica de la lengua y la literatura en la Universidad de Cádiz

Curso	Asignaturas específicas	Número de créditos
2.º	Didáctica para el Desarrollo de las Habilidades Comunicativas Orales	6
3.º	Didáctica para el Desarrollo de las Habilidades Comunicativas Escritas	6
4.º	Literatura Infantil y Fomento de la Lectura	6

Se decidió intervenir en la primera asignatura del ámbito de DLL cursada por el alumnado del grado, donde se evidenció que existían importantes ejes de mejora, y se acordó que la evaluación formativa y compartida (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017) sería clave para el diseño de la secuencia didáctica, que se organizó en seis fases:

*Fase I. El andamiaje.* Dada la escasa formación literaria de los estudiantes, se les proporcionaron recursos para acercarse a los libros infantiles: webs de instituciones que promueven la lectura (fundaciones, bibliotecas, escuelas...); blogs de docentes especializados en la formación lectora y literaria; webs de librerías; enlaces a diversas editoriales especializadas en literatura infantil, etc. Se establecieron pautas para seleccionar libros apropiados para educación infantil, focalizando en aspectos como la adecuación al destinatario, el uso de ilustraciones, la extensión y, sobre todo, la calidad literaria. Partiendo de las lecturas de Palou y Bosch (2005) y Montero (2012), se reflexionó sobre la práctica de la lectura en voz alta y se instó al alumnado a seleccionar una obra literaria de género narrativo para leerla ante el grupo la semana siguiente.

*Fase II. La lectura del cuento: una práctica de coevaluación.* Antes de la lectura, se proporcionó al alumnado una rúbrica elaborada desde Moreno y Sánchez Vera (2006), con la que debía evaluar variables paralingüísticas y no verbales (*vid.* Anexo 2). Aclarados los aspectos evaluables, se procedió a la lectura grupal: los estudiantes debían organizar la narración en fragmentos, de manera que todos pudieran leer. Antes debían justificar su elección. Mientras realizaban la práctica, la docente fue grabando en vídeo, para posibilitar una reflexión posterior y facilitar el proceso de autoevaluación y heteroevaluación (Santos Guerra, 1993).

*Fase III. La autoevaluación.* Tras la lectura, se habilitó un foro en la plataforma Moodle de la asignatura, para que el alumnado plasmara su e-autoevaluación y evidenciara sus principales logros y dificultades.

*Fase IV. En busca de referentes teóricos.* Una vez terminada la práctica, se procedió a ampliar la formación del alumnado sobre los conceptos *comunicación oral y comunicación no verbal* (Amar, 2014; Palou y Bosch, 2005). Tras esto, se les instó a confeccionar una nueva rúbrica (*vid.* Anexo 3), para evaluar, en una segunda sesión, la lectura para los demás.

*Fase V. Una nueva lectura coevaluada.* Tras el recorrido formativo-reflexivo, se procedió a la segunda lectura en voz alta. Igual que en la ocasión anterior, el alumnado realizó la correspondiente coevaluación y la docente recogió testimonio audiovisual para incorporarlo al proceso de heteroevaluación. En esta ocasión, el alumnado podía cambiar la obra seleccionada o, incluso habiéndola mantenido, proponer otros títulos que consideraba adecuados.

*Fase VI. Reflexionando sobre la experiencia.* Para finalizar, se requirió una nueva autoevaluación y, a partir de los aspectos más llamativos, se organizó un grupo focal, para recoger la voz del alumnado con respecto a la experiencia formativa.

## Resultados

Los resultados obtenidos se han organizado para dar respuesta a las preguntas de la investigación. Por un

lado, se exponen los principales hallazgos a partir del corpus de lecturas generado por los informantes. Por otro lado, se muestran los resultados relacionados con los principales logros y carencias encontrados por los participantes al afrontar una lectura en voz alta.

### Las obras literarias más idóneas

En total, entre los títulos que fueron leídos y aquellos que se propusieron y que, por tanto, fue interesante recoger, se identificaron 81 obras (*vid.* Anexo 1). Según la selección obtenida, parece existir un conocimiento difuso en cuanto a la diferencia entre libros de no ficción (Gill, 2009) y libros de literatura infantil. Aunque la mayor parte de los títulos se incluye en esta segunda categoría (*A qué sabe la luna, Elmer, El pez Arcoíris, La pequeña oruga glotona*, entre otros), también se localizan otros más próximos a la literatura instrumentalizada (Cervera, 1989), por su intención más didáctica que literaria: *De qué están hechas las niñas flamencas, En la selva, El monstruo de los colores* o *Las cuatro estaciones en un día*. Así, parece extendida la creencia, entre el alumnado, de que cualquier libro sería apropiado para leerse en voz alta, independientemente de su valor literario. Sin embargo, aunque no pongamos en cuestión la calidad, necesidad y pertinencia de utilizar libros de no ficción en el aula (Young *et al.*, 2007), el propósito de la secuencia didáctica se acotaba a la lectura de textos literarios:

Hemos decidido elegir este libro porque creemos que no es un cuento muy extenso para que los niños no pierdan la atención al leerlo. Además, vemos muy importante que el cuento trata sobre la educación emocional y los niños pueden expresar sus sentimientos (EA/S/G5A).

Además, este corpus refleja cuáles son los criterios en los que los estudiantes se apoyan para respaldar la elección la obra. Así, aparecen razones como:

1. El valor lúdico: “Este libro es recomendable leerlo en voz alta, porque fomenta que los niños se diviertan” (EA/S/G2C).

2. El componente estético: “Hemos decidido elegir dicho libro porque creemos que es un cuento cargado de ilustraciones llamativas para que los niños no pierdan la atención durante su lectura” (EA/S/G10C).
3. La conexión emocional con experiencias previas: “Lo hemos elegido porque lo teníamos en casa y era uno de nuestros cuentos favoritos de pequeñas” (EA/S/G9A).
4. El utilitarismo: “Hemos elegido este libro porque es breve, tiene un lenguaje sencillo, tiene muchas ilustraciones e iluminación y le enseña las fases de la luna a los pequeños” (EA/S/G9B).

Estas razones pueden aparecer independientemente o combinadas. Así, quienes eligen según el utilitarismo, no ligan este criterio con otros para apoyar su elección, pues lo estiman suficientemente potente:

Hemos elegido este libro porque nos parece una buena opción para tratar la diversidad en educación infantil y para acabar con los estereotipos de géneros (EA/S/G7A).

Hemos considerado que es idóneo este libro para la lectura en voz alta, porque fomenta la adquisición de rutinas cotidianas, al contener un tema transversal como es la higiene y [el] cuidado personal en este caso (EA/S/G11C).

Se registran, asimismo, títulos seleccionados bien por la oportunidad que ofrecen de transmitir valores —*El monstruo de los colores, La cigarra y la hormiga* o *Frédéric*— o bien por la extensión y la temática —*Los tres cerditos, En la selva* o *El pollito Pito*—:

Hemos elegido este cuento porque se trata de una narración tradicional que cuenta con ilustraciones que representan muy bien la historia. Es un cuento corto, en el que aparecen animales, aspectos que atraen la atención de los niños (EA/S/G10B).

Sin embargo, quienes recurren al criterio lúdico o estético, suelen asociarlo con sus experiencias de lectura como disfrute (Lomas, 2003; Romero *et al.*, 2015):

Consideramos que este libro es el más adecuado, porque es muy divertido, muy interactivo. También por ser uno de los libros que más nos leían cuando éramos pequeñas (EA/S/G11A).

De esta forma, se recogen títulos desde sus vivencias como lectores infantiles —*Este pijama está loco* o *El hada acatarrada*, obras editadas en la década de los noventa—, y desde su proyección como docentes mediadores, títulos más actuales: *Veo-veo... Un ratón* o *La vaca que puso un huevo*. Estos resultados concuerdan con investigaciones precedentes (Dueñas *et al.*, 2014; Granada y Puig, 2014; Munita, 2019), que muestran la influencia de las experiencias lectoras del profesorado en formación al seleccionar las obras para el aula.

Unido a esto, hay determinados títulos que se repiten:

- De los clásicos infantiles: *Los tres cerditos, Caperucita roja, La ratita presumida, El zorro y el caballo* o *El gato con botas*. Sobre ellos, el acento se vuelve a poner en el mensaje que transmiten o en el hecho de que el cuento nos transporta “a paraísos inventados, cercanos a nuestra infancia, para arribar a sueños y a recuerdos de imágenes familiares que nos han acompañado en diversos momentos vitales” (Romero, 2016, p. 13):

De esta historia sacamos la conclusión de que siempre hay que decir la verdad y esto supondrá un aprendizaje para los niños (EA/S/G7B).

Este cuento me lo leía mi padre antes de dormir y para mí tiene un valor muy especial. Creo que hay que transmitir esos sentimientos a los más pequeños, porque los cuentos siempre te acompañarán (EA/S/G16C).

- De literatura infantil de reciente edición: *Elmer, Las jirafas no pueden bailar, El pez Arcoíris* o *A qué sabe la luna*, son los títulos en los que más se insiste. Algunas de estas obras son reconocidas por el Observatorio de la Lectura y el Libro (España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Observatorio





Nos parece apropiada la elección del cuento, ya que no tiene ningún fin pedagógico, sino el simple hecho de entretener y divertir a los niños. Además, las ilustraciones son muy coloridas, lo que puede llamar la atención de los niños (GF/S/G12A).

Sin embargo, aunque en el proceso de andamiaje se había subrayado esto, hubo grupos que consideraron la finalidad pedagógica el principal aspecto positivo de la lectura; por ejemplo:

[...] son cuentos buenos, que enseñan valores (CO/S/G16B).

[...] los cuentos nos han gustado porque fomentan capacidades como el compañerismo, la solidaridad, la amistad, la autonomía... (CO/S/G5A).

Atendiendo al acto de lectura, los estudiantes ponen en valor aspectos referidos a la entonación y la modulación, el ritmo y la gesticulación. Además, añaden apreciaciones sobre el disfrute que les había proporcionado la experiencia:

[...] a pesar de los nervios, la entonación y modulación fue buena. Se nos entendía cuando hablábamos y utilizábamos gestos mirando a los compañeros. Además, enseñamos en todo momento las imágenes del libro (EA/L/G16C).

Muy buena entonación a la hora de narrar el relato entero (CO/L/G2B).

Han empleado regularmente pausas y silencios, que nos ha ayudado a interpretar mejor el cuento (CO/L/G14A).

[...] la rúbrica ha tenido gran importancia, ya que nos ha servido para fijarnos en todos los aspectos que debemos tener en cuenta a la hora de leer en voz alta (GF/S/G9C).

[...] ha sido muy buena práctica, porque hemos aprendido cosas que van a ser muy significativas en el día de mañana (GF/S/G7B).

Además, destaca el hecho de haber potenciado un proceso de reflexión sobre la práctica y sobre la evaluación en los maestros en formación, vital para toda persona que ejerza la profesión docente. Esto ha permitido hacer consciente al alumnado de la importancia de leer para los demás y de los elementos que deben activarse en una lectura en voz alta:

[...] el trabajo de la propuesta de rúbrica nos ha ayudado a saber qué es lo que necesitábamos para contar mejor el cuento: hemos enseñado el libro, intentado mirar a toda la clase, hablar alto, claro, utilizar onomatopeyas, gesticular y diferenciar, con la voz, cada uno de los personajes (GF/L/G13A).

En consonancia con la idea, reflexionar sobre los aspectos prosódicos, paralingüísticos y no verbales ligados a la lectura en voz alta para enfrentar la segunda lectura supuso, desde el punto de vista de la heteroevaluación, un gran avance que la coevaluación corrobora. Se constata que los grupos seleccionaron obras más adecuadas, fueron más conscientes de los aspectos que debían controlar para desarrollar una lectura de calidad y más precisos a la hora de valorar las lecturas de sus compañeros. Además, dotaron de mayor entidad a sus lecturas, incorporando fórmulas de inicio y cierre. Recogemos algunas de las valoraciones del alumnado al respecto:

Nos gustó mucho este cuento y era muy entretenido, nos hizo reír; por lo tanto, creemos que es buena referencia para utilizarlo en la etapa de Infantil (CO/L/G7C).

La buena entonación ha hecho que los personajes cobren vida [...]. Utilizan una pregunta al inicio del cuento como gancho bastante acertada (CO/L/G14B).

En suma, los estudiantes destacan muy positivamente el hecho de haber elaborado la rúbrica desde el proceso formativo, la seguridad adquirida para leer en voz alta utilizando conscientemente recursos expresivos, la aplicabilidad de la lectura en un contexto real —o profesional—, o el conocimiento de obras y autores de literatura infantil.

En cuanto a las dificultades, se han agrupado también en torno a la elección de la obra y el acto de lectura en sí. En primer lugar, la elección de la obra, como ya hemos indicado, supuso un reto para el alumnado, que partía de una idea utilitarista de la literatura (Cervera, 1989). Al respecto, los estudiantes aportan razones de tres tipos: la no adecuación a los receptores potenciales —niños de entre 0 y 6 años—, debido a la complejidad o el enfoque de la

temática; la excesiva duración del acto lector y el hecho de haber seleccionado la obra por su finalidad pedagógica y no por su calidad literaria.

[...] no contamos con que era un cuento extenso y se despistaron muchos los oyentes y dejaron de prestar atención. La próxima vez cogeremos un cuento más corto y apropiado para el público infantil (EA/D/G9C).

No leímos los diálogos lo suficientemente despacio, por lo que un niño no habría podido interesarse en el cuento. Además, no empleamos gestos que acompañaran dicha lectura (EA/D/G10A).

En segundo lugar, sobre el acto de lectura en sí, demostró el bajo grado de conciencia por parte del alumnado de los recursos paralingüísticos y no verbales que contribuyen a dar calidad a la lectura en voz alta, así como déficits en modulación de la voz, ritmo de la lectura, gestualidad y contacto visual (Amar, 2014; Palou y Bosch, 2005), aspectos que fueron constatados también en la heteroevaluación.

[...] a pesar de los ensayos, al saber que estábamos siendo grabados nos sentimos nerviosos. Esto hizo que no moduláramos la voz como queríamos (EA/D/G1C).

El cuento tiene grandes posibilidades para utilizar la voz, pero el grupo no supo aprovecharlo (CO/D/G3A).

No emplearon gestos faciales ni de otro tipo para enfatizar lo que se estaba contando en la narración (CO/D/G10C).

Finalmente, nos detenemos en un aspecto que emergió de los datos obtenidos y afecta tanto a la selección de las obras como a la realización de la lectura: el componente actitudinal de los estudiantes a la hora de enfrentarse a la actividad, que, a la vista de los hallazgos, resultó ambivalente, puesto que se puso de manifiesto un claro entusiasmo hacia la experiencia, basado, por un lado, en el disfrute de los textos y, por otro, en la utilidad para su futuro desempeño profesional. Pero también se constató poco ensayo y escasa consulta de los recursos ofrecidos para la selección de las obras (Dueñas *et al.*, 2014; Munita, 2019).

Tuvimos poco tiempo para ensayar, así que nuestra puesta en escena no salió como habíamos pensado (EA/D/G6A).

Pensamos en los libros que nos habían gustado de pequeñas, sin más. No consultamos todos los enlaces que nos aportaron las profesoras... A lo mejor habríamos encontrado un cuento más adecuado (GF/D/G12C).

En resumen, los resultados, obtenidos de los distintos agentes involucrados en el proceso de evaluación, coinciden al señalar que los estudiantes han avanzado en su competencia profesional en lectura en voz alta, de forma que las dificultades detectadas en la fase II de la secuencia didáctica lograron corregirse en la fase V, tras los procesos reflexivos planteados y con la perspectiva de poder repetir la experiencia.

En este sentido, ha sido vital la reflexión sobre *cómo leer en voz alta* para entregar un texto escrito a un público que lo escucha (Mata, 2004, 2016; Morón y Martínez, 2012). Para ello, los estudiantes se han enfrentado a la comprensión profunda del texto como paso previo a compartirlo oralmente, considerando el nivel de condensación narrativa de las distintas obras (Granado, 2013; Grau y Vilá, 2005; Llamazares y Alonso-Cortés, 2016). Han adquirido también conciencia sobre su desempeño oral y lo han mejorado en aspectos prosódicos, paralingüísticos y de comunicación no verbal, que condicionan la calidad de la lectura en voz alta en la escuela infantil y dan cuenta de su mejora en el control de la densidad de la narración al compartirla (Amar, 2014; Palou y Bosch, 2015). Además, el alumnado ha experimentado la necesidad de saber elegir *qué leer* a un público de niños menores de 6 años desde criterios docentes (Díaz-Plaja, 2016; Munita, 2013).

Así, los estudiantes, desde sus diferentes trayectorias académicas y de vida, han reconocido la necesidad de ser lectores competentes de obras considerando el público infantil; han experimentado el valor estético y lúdico de los títulos seleccionados frente al didactismo (es decir, seleccionar los textos solo con el fin de enseñar algo); han comprobado el interés de aportar ediciones actuales; se han familiarizado con las ilustraciones de calidad y han sabido jugar con recursos, como las estructuras repetitivas o que den protagonismo a

la sonoridad y al ritmo: “¡Qué patraña qué mentira, ese huevo es de gallina!” elementos que pueden ayudar a que el público infantil tome un papel activo en la escucha del texto, al poder anticiparse —o incluso cantar— enunciados predecibles: “Lalaralalrita, barro mi casita” (Dueñas *et al.*, 2014; Granado y Puig, 2014; Romero y Álvarez, 2018; Sánchez Hita y Romero, 2018).

### Discusión y conclusiones

Para finalizar este trabajo, planteamos los siguientes ejes de reflexión: en primer lugar, este trabajo confirma la validez de incorporar secuencias didácticas en la educación superior, en particular para intervenir en el desarrollo de una competencia profesional compleja, que se encuentra en la intersección entre la competencia oral, escrita y literaria de los futuros docentes.

Con ello, se suma a otros estudios que presentan el valor de la secuencia didáctica para intervenir en la competencia en comunicación lingüística del alumnado (Camps y Vilà, 2003; Dolz y Schneuwly, 2016; Vilà, 2005) y aporta complejidad, al proporcionar avances no solo para la realización oral de la lectura literaria, sino también en la conciencia de la calidad de la mediación docente entre el texto escrito de carácter literario y los niños menores de 6 años.

Este nivel de conciencia sobre la gestión de la oralidad en el aula es un aspecto muy relevante para la mejora de la práctica educativa desde la Educación Infantil (Llamazares y Alonso-Cortés, 2016; Sánchez Rodríguez, 2008, 2016; Santamarina, 2016; Wells, 2001, 2015).

En segundo lugar, destacamos el valor de la evaluación formativa en el proceso de aprendizaje (Ribas, 2010): ha resultado muy positivo el hecho de involucrar al alumnado en su proceso de e-autoevaluación (Rodríguez *et al.*, 2011) y de coevaluación (Gatfield, 1999; Ibarra *et al.*, 2012), prácticas aún por explorar con mayor profundidad en la educación superior.

Nuestros hallazgos coinciden con los de la investigación realizada por Rodríguez *et al.* (2011), ya

que la e-autoevaluación —a través del foro— ha favorecido la participación de los estudiantes, además de suponer un ejercicio de autorregulación y autorreflexión crítica sobre su grado de conocimiento —de obras literarias— y desarrollo de habilidades —para una adecuada lectura en voz alta—. El hecho de que las dificultades detectadas en la fase II de la secuencia didáctica lograran corregirse en la fase V corroboró nuestra intuición acerca del uso de la autorreflexión como mejora de los procesos de aprendizaje y coincide, además, con otras investigaciones precedentes, que si bien no están enmarcadas dentro de la oralidad, sí demuestran una mejora de la competencia lingüística y de la reflexión pedagógica de los futuros maestros a partir de procesos de autorreflexión (Jarpa, 2019; Plazaola *et al.*, 2018; Yoon y Römer, 2020).

En tercer lugar, nuestro trabajo aporta nueva información respecto a los avances en la formación en competencias específicas para el ejercicio de la profesión docente. Se trata de una formación no lineal, ya que se construye en relación con creencias y representaciones sociales que los estudiantes manejan y que pueden ser incoherentes con los saberes que, desde el ámbito formativo, se busca que puedan construir.

Frente a trabajos que se han ocupado de estas cuestiones en lo que respecta a la lengua oral (Ballesteros y Palou, 2005; Santamarina, 2011), la lengua escrita (Birello y Gil, 2014; Pérez Peitx, 2016) o la educación literaria (Munita, 2013), este trabajo combina los tres ámbitos y contribuye así a informar sobre el proceso dinámico de construcción progresiva de las competencias profesionales.

Por ejemplo, si bien inicialmente los estudiantes no tenían clara la diferencia entre los libros de no ficción y la literatura infantil (Gill, 2009), entendimos esta circunstancia como una oportunidad de aprendizaje que enlaza con las otras materias lingüísticas del grado y que va a contribuir a cohesionar la formación literaria del futuro maestro (Trigo, 2016). Los resultados demuestran que ya desde la primera asignatura del itinerario lingüístico se ha logrado

instar al alumnado a descubrir obras de literatura infantil, propiciando una postura crítica respecto a la selección de obras adecuadas, la formación de un amplio corpus de lecturas y la concienciación de valorar la lectura como disfrute, frente a la visión instrumentalizada (Dueñas *et al.*, 2014; Granado y Puig, 2015; Munita, 2013).

Sin embargo, también encontramos algunas dificultades, pues durante su proceso formativo como futuros docentes, los estudiantes adquieren la idea de que la literatura, más allá de constituir un elemento necesario para forjar lectores, debe utilizarse como un instrumento para formar en valores. De hecho, una rápida revisión de los trabajos de fin de grado defendidos durante los últimos años en distintas universidades, pone de manifiesto cómo, desde la didáctica general, en ocasiones, se focaliza la mirada en la visión utilitarista de la literatura infantil (Ayuso, 2013; Chira, 2018; Vicario, 2019), mientras que desde la DLL se aboga por la formación de lectores hacia el disfrute del texto literario (Planella, 2015; Ruiz, 2019; Sánchez Fernández, 2014). Bajo estas premisas, resulta complejo que los estudiantes tengan claro cuál es el sentido de la literatura, cómo propiciar su disfrute compartido y el papel que esta debe desempeñar en la vida de los nuevos lectores. Nuevos trabajos podrán explorar de qué forma los futuros maestros construyen un conocimiento consolidado para su práctica desde postulados a veces contradictorios y cómo la lectura en voz alta debe afrontarse de distinta forma según sea la naturaleza del texto compartido.

En este sentido, y como cuarta conclusión, este estudio aporta, a la formación inicial de maestros, resultados que indican la validez de trabajar de manera coordinada entre asignaturas dentro del ámbito universitario (Bolarín y Moreno, 2015; Sánchez Jiménez y Galiano, 2019), ya que, en nuestro caso, se ha constatado un avance formativo en el alumnado, al contribuir a estructurar su formación en didáctica de la oralidad, didáctica de la escritura y en literatura infantil de una manera interrelacionada y significativa (Santamarina y Núñez, 2018). Esta competencia resultará trascendental en el

desarrollo de su desempeño profesional como alfabetizadores y mediadores literarios.

Las voces y los testimonios de los estudiantes se han acompañado del diálogo entre las docentes, quienes, desde el proceso de heteroevaluación y como participantes de la investigación, han vivido los logros y aprendizajes del grupo. En este sentido, el trabajo en paralelo —o coordinación horizontal— y el diseño de un itinerario específico de formación coherente —o coordinación vertical, reflejada en la Tabla 1— han enriquecido la visión de la experiencia y, desde el establecimiento de vasos comunicantes entre contenidos lingüísticos y literarios, han permitido fortalecer la competencia en lectura en voz alta de los estudiantes, en consonancia con lo planteado en otros estudios (Dueñas *et al.*, 2014; Granado y Puig, 2015; Munita, 2013; Romero *et al.*, 2015).

Como perspectivas, consideramos deseable trabajar en dos líneas: en primer lugar, extender este tipo de actividad al contexto de las prácticas en centros escolares, para seguir investigando cómo los estudiantes avanzan potenciando el *saber* teórico y el *saber hacer* en el contexto de la práctica profesional (Plazaola *et al.*, 2018; Saiz-Linares y Ceballos-López, 2019). En segundo lugar, habida cuenta de que las obras que conforman el corpus de literatura infantil de reciente edición se sitúan, según el Observatorio de la Lectura y el Libro (España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Observatorio de la Lectura y el Libro, 2018), entre aquellas que gozan de mayor impacto comercial para primeros lectores o prelectores, resultaría muy interesante indagar sobre la influencia mediadora que ejerce el mercado editorial (Sánchez Hita y Romero, 2018).

## Referencias

- Amar, V. (2014). *Didáctica y comunicación no verbal*. Comunicación Social.
- Ayuso, N. (2013). *La literatura infantil como medio para enseñar valores* [Trabajo de grado, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3122>

- Ballesteros, C., y Palou, J. (2005). Las creencias del profesorado y la enseñanza de la lengua oral. En M. Vilá, (Coord.), *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas* (pp. 101-116). Graó.
- Birello, M., y Gil, M. (2014). Creencias sobre la enseñanza de la composición escrita y de la gramática de estudiantes de grado de Educación Primaria y de Educación infantil. *Tejuelo*, (10), 11-26. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5385983.pdf>
- Bolarín, M., y Moreno, M. (2015). La coordinación docente en la universidad: retos y problemas a partir de Bolonia. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 19(2), 319-332. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/40928>
- Calonje, P. (2007). El sentido de leerles en voz alta. *Educación y Biblioteca*, año 19(157), 30-39. <http://hdl.handle.net/10366/119330>
- Camps, A., y Vilá i Santasusana, M. (2003). Proyectos para aprender lengua. En A. Camps (Comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 47-50). Graó.
- Cassany, D. (2007). Luces y sombras de la lectura en voz alta. *Peonza*, (82), 21-32. <https://handle/10230/21507>
- Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil, *Cauce: Revista de Filología y su Didáctica*, (12), 157-168. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=87702>
- Chira, Y. (2018). Programa "más que historias" y su efectividad para la modificación de problemas conductuales en los niños del primer grado del nivel primario del Colegio Adventista del Titicaca – Chullunquiani, Juliaca, 2017 [Trabajo de grado, Universidad Peruana Unión]. <http://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/1439>
- Colomer, T., y Durán, T. (2000). La literatura en la etapa de educación infantil. En M. Correig y M. Bigas (Coord.), *Didáctica de la lengua en educación infantil* (pp. 213-250). Síntesis.
- Díaz-Plaja, A. (2016). El diálogo entre los textos literarios. En M. Fons y J. Palou (Coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura en educación infantil* (pp. 291-300). Síntesis.
- Dolz, J., y Schneuwly, B. (2016). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels a l'école*. ESF.
- Dueñas, J. D., Taberero, R., Calvo, V., y Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos*, (11), 21-43. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2014.11.02](https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.02)
- Duursma, E., Augustyn, M., y Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: The evidence. *Archives of Disease in Childhood*, 93(7), 554-557. <https://doi.org/10.1136/adc.2006.106336>
- España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Observatorio de la Lectura y el Libro. (2018). *Los libros infantiles y juveniles en España*. <https://issuu.com/gremideditorsdecatalunya/docs/2018-los-libros-infantiles-y-juveni>
- Fandiño, L., Fiorellino, S., y Díaz, S. (2013). Voces que forman lectores. Una experiencia de trabajo con madres para la promoción de la lectura en voz alta en familia. En M. Núñez, J. Rienda y M. Santamarina (Coords.), *Oralidad y educación* (pp. 735-745). Monema.
- Ferreiro, E. (Comp.) (2002). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Gedisa.
- Gatfield, T. (1999). Examining student satisfaction with group projects and peer assessment, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(4), 365-377. <https://doi.org/10.1080/0260293990240401>
- Gill, S. R. (2009). What teachers need to know about the "new" nonfiction. *The Reading Teacher*, 63(4), 260-267. <https://doi.org/10.1598/RT.63.4.1>
- Goikoetxea, E., y Martínez, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión. *Educación XXI*, 18(1), 303-324. <https://doi.org/10.5944/educxx1.18.1.12334>
- Granado, C. (2013). La formación inicial de maestros y maestras en educación lectora: perspectiva del alumnado y contenidos ofrecidos en tres universidades andaluzas. *Investigación en la escuela*, 80, 103-115. <http://hdl.handle.net/11441/51363>
- Granado, C., y Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos*, (11), 93-112. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2014.11.05](https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.05)
- Granado, C., y Puig, M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Ocnos*, (13), 43-63. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2015.13.03](https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.03)
- Grau, M., y Vilá, M. (2005). La lectura en voz alta: enseñar a leer para comunicar. En M. Vilá (Coord.), *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas* (pp. 173-178). Graó.
- Ibarra, M., Rodríguez, G. y Gómez, M. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la Universidad. *Revista de Educación*, (359), 206-231. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-359-092>

- Ibarra, N., y Ballester, J. (2013). La literatura infantil y juvenil en la formación del maestro. *Lenguaje y Textos*, (38), 11-18. [http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la\\_literatura\\_infantil\\_y\\_juvenil\\_en\\_la\\_formacion\\_del\\_maestro\\_ibarra\\_n.pdf](http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la_literatura_infantil_y_juvenil_en_la_formacion_del_maestro_ibarra_n.pdf)
- Jarpa, M. (2019). Escritura académica para el desarrollo de la reflexión pedagógica en la formación docente: la crónica del docente-directivo. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 85-101. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a04>
- Juárez, M.<sup>a</sup> (2019). Influencia de la formación inicial del profesorado en los hábitos lectores y en el concepto de educación literaria. *Investigaciones sobre lectura*, (12), 99-131. <https://doi.org/10.37132/islv0i12.287>
- Llamazares, M., y Alonso-Cortés, M. (2016). Lectura compartida y estrategias de comprensión lectora en educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 151-172. <https://doi.org/10.35362/rie7109>
- Lomas, C. (2003). Leer para entender y transformar el mundo. *Enunciación*, 8(1), 57-67. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/2478>
- López-Pastor, V. M., y Pérez-Pueyo, Á. (Coords.). (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León.
- Massaro, D. W. (2017). Reading aloud to children: Benefits and implications for acquiring literacy before schooling begins. *American Journal of Psychology*, 130(1), 63-72. <https://doi.org/10.5406/amerjpsyc.130.1.0063>
- Mata, J. (2004). *El rastro de la voz y otras celebraciones de la lectura*. Universidad de Granada.
- Mata, J. (2016). Leer con otros. Aportaciones a la dimensión social de la lectura. *RESED. Revista de Estudios Socioeducativos*, (4), 16-26. <http://hdl.handle.net/10498/18937>
- Mendoza, A. (2011). La investigación en didáctica de las primeras lenguas. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 31-80. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/119871>
- Montero, B. (2012). Bebecuentos. Esos grandes olvidados. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*. (246), 30-34.
- Moreno, A., y Sánchez Vera, L. (2000). Treinta años de la evolución de los estudios universitarios de literatura infantil en España: 1967-1997. En V. Ruzicka, C. Vázquez y L. Lorenzo (Eds.), *Literatura infantil y juvenil. Tendencias actuales* (pp. 85-95). Servicio de publicaciones de la Universidad de Vigo.
- Moreno, A., y Sánchez Vera, L. (2006). El desarrollo de las habilidades lingüísticas en la educación infantil: literatura y tradición oral. En J. M. Serón (Ed.), *La educación infantil: orientaciones y propuestas* (pp. 397-447). Universidad de Cádiz.
- Morón, E., y Martínez, C. (2013). La lectura en voz alta: una práctica necesaria para futuros maestros. En L. Cancelas, R. Jiménez, M. Romero y S. Sánchez (Coords.), *Aportaciones para una educación lingüística y literaria en el siglo XXI* (pp. 1-7). Universidad de Cádiz.
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos* (9), 69-87. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2013.09.04](https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.09.04)
- Munita, F. (2019). “Volver a la lectura”, o la importancia de la lectura personal en la formación continua del profesorado en didáctica de la lengua y la literatura. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 413-430. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11236>
- Munita, F., y Riquelme, E. (2013). Leer con otros para leerse a sí mismo. La lectura mediada de literatura infantil y sus aportes en el desarrollo de las competencias emocionales del niño. *A viva voz. Lectura en voz alta* (pp. 30-45). Bibliotecas CRA/Mineduc.
- New, R. S. (2001). Early literacy and developmentally appropriate practice: Rethinking the paradigm. En S. B. Neuman y D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (vol. 1, pp. 245-262). Guilford Press.
- Palou, J., y Bosch, C. (2005). *La lengua oral en la escuela: 10 experiencias didácticas*. Graó.
- Parrado, M., Romero, M. F., y Trigo, E. (2018). La experiencia literaria en la formación de futuros docentes: el viaje iniciático de nuestras biografías en 10 hashtag. En V. Amar (Coord.), *Miradas y voces de futuros maestros* (pp. 59-86). Octaedro.
- Pérez Peitx, M. (2016). El pensament sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura durant la formació inicial dels Mestres. *Llengua, Societat i Comunicació*, (14). <https://revistes.ub.edu/index.php/LSC/article/view/15382/19792>
- Planella, A. (2015). *La formación del lector literario en la primera etapa de Educación Infantil* [Trabajo de grado, Universidad Internacional de La Rioja]. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3376>
- Plazaola, I., Ruiz, U., e Iriondo, I. (2018). Análisis de la propia actividad en el Practicum: una experiencia formativa. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 33-52. <https://doi.org/10.5209/RCED.54890>
- Porta, L., y Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: el análisis cualitativo en la investigación educativa. *Anuario*

- Digital de Investigación Educativa*, (14), 388-406. <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3211>
- Ribas, T. (2010). La evaluación en el área lingüística. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (53), 10-21.
- Rodríguez, G., Ibarra, M., y Gómez, M. (2011). e-Autoevaluación en la universidad: un reto para profesores y estudiantes. *Revista de Educación*, (356), 401-430. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-356-045>
- Romero, M. F. (Coord.). (2011). *La lectura expresiva en el aula. Propuesta de textos dialogados*. Visión Libros.
- Romero, M. F. (2016). La voz y la imagen de los cuentos en el imaginario colectivo desde la visión integradora del aula. En E. Álvarez, M. Martínez y L. Alejaldre (Coords.), *El cuento hispánico. Nuevas miradas críticas y aplicaciones didácticas* (pp. 13-30). Agilice Digital.
- Romero, M. F., Trigo, E., y Jiménez, R. (2015). Hojear la historia desde la educación literaria: un itinerario formativo para el joven lector. En R. Jiménez y M. F. Romero (Coords.), *Nuevas líneas de investigación e innovación en la educación literaria* (pp.109-119). Octaedro.
- Romero, M. F., y Álvarez, E. (2018). El cuento en las biografías lectoras de los más jóvenes y sus historias completas. En E. Álvarez (Ed.), *Acción y efecto de contar: estudios sobre el cuento hispánico contemporáneo* (pp. 99-116). Visor.
- Romero, M. F., y Trigo, E. (2014). Mira qué te cuento, la voz y la imagen de nuestras lecturas compartidas. En V. Amar (Coord.), *Recuperar y compartir la memoria de la escuela* (pp. 15-25). GEU.
- Romero, M. F., y Trigo, E. (2018). Entre las creencias y la formación inicial de los estudiantes del Máster de Profesorado de Secundaria: una mirada hacia la enseñanza de la literatura en las aulas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 73-96. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63622>
- Ruiz, M. (2019). *La animación a la lectura: un camino para alcanzar el hábito y el placer por la lectura en la Educación Primaria* [Trabajo de grado, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/39311>
- Sáez, J. (2017). *Investigación educativa. Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos (enfoque práctico con ejemplos. Esencial para TFG, TFM y tesis)*. UNED.
- Saiz-Linares, A., y Ceballos-López, N. (2019). El practicum de magisterio a examen: reflexiones de un grupo de estudiantes de la Universidad de Cantabria. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(27), 136-150. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.27.344>
- Sánchez Fernández, Y. (2014). *El ambiente para la lectura literaria en Educación Infantil. Análisis de un contexto escolar* [Trabajo de grado]. Universidad de Zaragoza.
- Sánchez Hita, B., y Romero Oliva, M. F. (2018). Lecturas para los más jóvenes. Aproximación a la oferta editorial de literatura infantil para niños de 0-6 años. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (27), 149-176. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.27.149>
- Sánchez Jiménez, M., y Galiano, A. (2019). Desarrollo de un equipo docente en la coordinación del profesorado en el ámbito universitario. *Alteridad. Revista de Educación*, 14(1), 98-108. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n1.2019.08>
- Sánchez Rodríguez, S. (2008). *La asamblea de clase para la didáctica de la lengua oral en el segundo ciclo de educación infantil: estudio de casos*. Santander [Tesis de doctorado] Universidad de Cantabria, España. <http://hdl.handle.net/10902/1563>
- Sánchez Rodríguez, S. (2014). La alfabetización inicial en los últimos 25 años: de los métodos de lectura a las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir. En M. F. Romero y R. Jiménez (Coords.), *Hacia una educación lingüística y literaria* (pp. 177-198). UCA.
- Sánchez Rodríguez, S. (2016). Hablar para comunicarse. En M. Fons y J. Palou (Coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura en educación infantil* (pp. 165-178). Síntesis.
- Santamarina, M. (2011). Análisis de las concepciones del profesorado de Educación Infantil sobre la enseñanza de la lengua oral: un estudio de caso. *Enunciación*, 16(2), 87-99. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/3907/14507>
- Santamarina, M. (2016). *Análisis de las concepciones del profesorado de educación infantil sobre la enseñanza de la lengua oral: un estudio de casos*. <http://hdl.handle.net/10481/44299>
- Santamarina, M., y Núñez, M. (2018). Formación sobre didáctica de la lengua oral de los docentes de educación infantil españoles: un estudio comparativo. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 177-196. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63640/38698>
- Santana, R., Alemán, J., y López, M. (2017). Leer por placer ¡lo primero, oír los libros!, *Aula abierta*, 46(2), 83-90. <https://doi.org/10.17811/rife.46.2.2017.83-90>

- Santos Guerra, M. Á. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Investigación en la Escuela*, (20), 23-35. <http://hdl.handle.net/11441/59547>
- Soler, M. (2003). Lectura dialógica: la comunidad como entorno alfabetizador. En A. Teberosky y M. Soler (Comps.), *Contextos de alfabetización inicial* (pp. 47-63). ICE/Horsori.
- Tolchinsky, L. (1990). Lo práctico, lo científico y lo literario: tres componentes en la noción de "alfabetismo". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 2(6), 53-62. <https://doi.org/10.1080/02147033.1990.10820933>
- Trigo, E. (2016). El papel de la formación inicial y permanente del profesorado para forjar lectores. *RESED, Revista de Estudios Socioeducativos*, (4), 66-84. <http://hdl.handle.net/10498/18941>
- Vicario, A. (2019). *Literatura infantil y emoción: los cuentos infantiles de Trace Moroney como propuesta didáctica para el aula de primero de Educación Primaria* [Trabajo de grado, Universidad de Cantabria]. <http://hdl.handle.net/10902/17705>
- Vilá, M. (Coord.). (2005). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Graó.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Paidós.
- Wells, G. (2015). Dialogic learning: Talking our way into understanding. En T. Dragonas, K. J. Gergen, S. McNamee y E. Tseliou (Eds.), *Education as social construction: Contributions to theory, research and practice* (pp. 62-91). Taos Institute. [https://www.researchgate.net/publication/280018440\\_Education\\_as\\_social\\_construction\\_Contributions\\_to\\_theory\\_research\\_and\\_practice](https://www.researchgate.net/publication/280018440_Education_as_social_construction_Contributions_to_theory_research_and_practice)
- Yoon, H., y Römer, U. (2020). Quantifying disciplinary voices: An automated approach to interactional metadiscourse in successful student writing. *Written Communication*, 37(2), 1-37. <https://doi.org/10.1177/0741088319898672>
- Young, T. A., Moss, B., y Cornwell, L. (2007). The classroom library: A place for nonfiction, nonfiction in its place. *Reading Horizons*, 48(1), 1-18. [https://scholarworks.wmich.edu/reading\\_horizons/vol48/iss1/3](https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol48/iss1/3)

Anexos

Anexo 1. Corpus de obras seleccionadas

Título	Autor	Año	Editorial	Categoría	Frecuencia
A qué sabe la luna	Michael Grejniec	1999	Kalandraka	LI	5
Ada nunca tiene miedo	Isabel Córdova	2002	sm	LI	1
Bonitas	Stacy McAnulty	2018	Astronave	lin	1
Caperucita Roja	-	2014	Combel	CLI	2
¡Caray! Qué lista es mi madre	Ricardo Alcántara	2002	Combel	LI	1
Carrera de zapatillas	Alejandra Bernardis	2015	Disponible en web*	LIN	1
Carta va, carta viene	Alberto Urcaray	2006	Brosquil	LI	1
¿Cuándo llegará mi cumpleaños?	Alejandra Vallejo-Nágera	2000	Alfaguara	LI	1
De qué están hechas las niñas flamencas	Montse Ganges	2011	Combel	LIN	1
¿Dónde estás oscuridad?	J. S. Pinillos	2016	Iajajai	LIN	1
El erizo Pepe y sus globos de colores	-	-	Disponible en web**	LI	1
El gallo Quirico	Tareixa Alonso	2004	Kalandraka	LI	1
El gato con botas	Charles Perrault	2009	Timunmas	CLI	2
El gran monstruo espantoso	Thomas Docherty	2010	Anaya	LI	1
El hada acatarrada	Miguel Ángel Mendo	1996	Bruño	LI	1
El libro inquieto	Los Krickelkrakels	2012	Kokinos	LI	1
El libro sin dibujos	B. J. Novak	2015	Timunmas	LI	1
El milagro del oso	Wolf Erlbruch	2002	Lóquez	LI	1
El monstruo de los colores	Anna Llenas	2012	Flamboyant	LIN	1



Anexo 1. Corpus de obras seleccionadas (continuación)

Título	Autor	Año	Editorial	Categoría	Frecuencia
El monstruo rosa	Olga De Dios	2013	Apila	LIN	1
El oso, la mona y el cerdo	Tomás de Iriarte	2018	Disponible en web***	CLI	1
El palacio del pájaro azul	Orianne Lallemand	2012	Edelvives	LI	1
El pastor mentiroso	Félix María de Samaniego	2004	Combel	CLI	1
El patito feo	Hans Christian Andersen	2006	Combel	CLI	1
El perro de color melón	Asociación para el bienestar de los animales	2012	Defensor del menor. Comunidad de Madrid	LIN	1
El perro picatoste	Gloria Fuertes	2014	Susaeta	LI	1
El pez arcoíris	Marcus Pfister	2013	Beascoa	LI	3
El príncipe feliz	Oscar Wilde	2015	SM	CLI	1
El principito	Antoine de Saint-Exupéry	2008	Salamandra	CLI	1
El retorno de Villarina	W. AA.	2010	Fapas	LI	1
El sueño de Matías	Leo Lionni	2013	Kalandraka	LI	1
El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza	Werner Holzwarth	2015	Beascoa	LI	1
El zorro y el caballo	Hermanos Grimm	2010	Artemisa	CLI	2
Elmer	David McKee	2012	Beascoa	LI	2
Embrujo en la granja	Eulália Abad Roca	2017	Bellaterra Música	LIN	1
En la selva	W. AA.	2014	-	LIN	1
¡Este pijama está loco!	Andrés Guerrero	1991	Anaya	LI	1
Fonchito y la luna	Mario Vargas Llosa	2015	Alfaguara	LI	1
Frederick	Leo Lionni	2005	Kalandraka	LI	1
Garbancito	Olalla González	2008	Kalandraka	LI	1
Hansel y Gretel	Hermanos Grimm	2016	Combel	CLI	1
Juan y las habichuelas mágicas	Hans Christian Andersen	2006	Bruño	CLI	1
La casita de chocolate	Hermanos Grimm	2013	Kalandraka	CLI	1
La cenicienta	Charles Perrault	2013	Timunmas	CLI	1
La cigarra y la hormiga	Esopo	2010	Laberinto	CLI	1
La invitación de cumpleaños	Lucy Rowland	2017	Picarona	LI	1
La pequeña oruga glotona	Eric Carle	2017	Kókinos	LI	2
La ratita presumida	Charles Perrault	2017	Combel	CLI	2
La sirenita	Hans Christian Andersen	2015	Timunmas	CLI	1
La tortuga poco a poco	David Paloma	2000	Combel	LI	1
La tortuga que quería dormir	Roberto Aliaga	2008	oqo	LI	1
La vaca que puso un huevo	Andy Cutbill	2008	Serres	LI	3
Las cuatro estaciones en un día	Katie Cotton	2016	Bruño	LIN	1
Las jirafas no pueden bailar	Giles Andreae	2014	Bruño	LI	1
Las piezas del puzzle	Babette Cole	2007	rba	LI	1
Lina sale en el periódico	Elisa Mariscal	2002	Santillana	LIN	1
Los tres cerditos	-	2014/2018	Combel/Timunmas	CLI	2
María y el niño envidioso	Manfred Sommer Resalt	2002	Everest	LI	1

Anexo 1. Corpus de obras seleccionadas (continuación)

Título	Autor	Año	Editorial	Categoría	Frecuencia
Mecachis, ¡quiero ser grande!	Ricardo Alcántara	2016	Combel	LI	1
No eres una lagartija	Concha López Narváez	1996	Anaya	LI	1
Olivia y la carta a los Reyes Magos	Elvira Lindo	2005	sm	LI	1
Pepa aprende a compartir	María Mañerú	2018	Libsa	LIN	1
Perico el conejo travieso	Beatrix Potter	1993	Debate	LI	2
Pinocho	Carlo Collodi	2015	San Pablo	CLI	1
Pollito Pito	Josefina Urdaneta	2000	Playco	LI	1
¿Quién es? ¡Cuidado!	Patricia Hegarty	2015	Combel	LI	1
Ricitos de oro	-	2016	Combel	LI	1
Rodolfo y la mueca	Tony Ross	1991	Altea	LI	1
Siempre te querré, pequeñín	Debi Gliori	2005	Planeta	LI	1
Sueños de volar	Teresa Marques	2016	Kalandraka	LI	1
Te quiero (casi siempre)	Anna Llenas	2015	Espasa	LI	1
Te quiero ratoncita	Dugald Steer	2004	Alfaguara	LI	1
Teo y su cumpleaños	Violeta Denou	1992	Timunmas	LIN	1
Teo y su familia	Violeta Denou	1992	Timunmas	LIN	1
Tito busca nariz	Guido van Genechten	2002	Edelvives	LI	1
Toño se queda solo	Thierry Lenain	2002	Edelvives	LI	1
Topito terremoto	Anna Llenas	2017	Beascoa	LIN	1
Un bicho extraño	Mon Daporta	2009	Kalandraka	LI	1
Un culete independiente	José Luis Cortés	2005	sm	LI	1
Veo veo ¿Un ratón?	Guido Van Genechten	2003	Edelvives	LI	1
Yo mataré monstruos por ti	Santi Balmes	2017	Principal	LI	2

CLI: Clásicos de literatura infantil; li: Literatura infantil; lin: Literatura instrumentalizada

\* Guiainfantil.com. Cuento infantil. *Carrera de zapatillas*. <https://www.guiainfantil.com/1210/cuento-infantil-carrera-de-zapatillas.html>

\*\* <https://es.scribd.com/document/409054836/El-Erizo-Pepe-y-Sus-Globos-de-Colores>

\*\*\* Esteban, E. (2018). *El oso, la mona y el cerdo. Fábula de Iriarte para niños*. <https://www.guiainfantil.com/articulos/ocio/fabulas/el-oso-la-mona-y-el-cerdo-fabula-de-iriarte-para-ninos/>

**Anexo 2. Modelo de rúbrica utilizada en las fases II y III**

Recursos que acompañan la narración		Valoración
<b>Recursos paralingüísticos</b> <i>Voz flexible.</i> El narrador posee una voz flexible que le permite modularla de cualquier forma para interpretar, diferenciar y dar vida a los distintos personajes que interpreta o para la reproducción de las onomatopeyas empleadas en la narración <i>La entonación.</i> El narrador posee una entonación que sirve para determinar los estados de ánimo de los personajes que intervienen en la narración <i>Las pausas y los silencios.</i> El narrador emplea pausas y silencios que sirven para atraer la atención y crear suspenso <i>Dicción y modulación.</i> El narrador posee una buena dicción y modulación que contribuye a un relato claro y comprensible, que se puede gozar y disfrutar		
<b>Recursos no verbales</b> El narrador emplea gestos que acompañan la narración y pueden ser producidos de manera involuntaria o voluntariamente realizados a propósito, con el fin de aproximar al espectador a la idea que se quiere expresar		

Fuente: Con base en Moreno y Sánchez Vera (2006).

**Anexo 3. Modelo de rúbrica utilizada en las fases V y VI**

			Mejorable	Adecuado	Destacado	Excelente
Lenguaje verbal	Prosódicos	Entonación	Habla según el estado de ánimo de los personajes, se identifica cuando es una interrogación y cuando es una exclamación			
		Modulación	Cambia la voz de grave a agudo y viceversa, según corresponda. También de alto a bajo, y viceversa			
	Paralingüísticos	Dicción	Nitidez y claridad en el uso de las palabras, de manera que se comprenda de forma clara lo que se quiere expresar			
			La intensidad o volumen es adecuado al contexto (número de alumnos, disposición del aula, etc.)			
			Lee de forma tranquila (no lenta). Articulación y vocalización correcta de las palabras			
			Lee respetando un ritmo adecuado al texto			
		Voz flexible	Diferencia los personajes, uso de onomatopeyas acompañadas de gestos			
	Pausas y silencios	Respeto las comas y los puntos, utiliza una voz no "ahogada" (cuidado en la respiración)				
Observaciones						

Anexo 3. Modelo de rúbrica utilizada en las fases V y VI (Continuación)

		Mejorable	Adecuado	Destacado	Excelente	
Lenguaje no verbal	Cinésicos	Interacciona con los oyentes a través de la mirada, procurando un acercamiento				
		Utiliza una posición corporal correcta para captar la atención de los oyentes				
		Realiza gestos con todo el cuerpo				
		Transmite seguridad y tranquilidad				
		Utiliza un vestuario adecuado para la situación				
		Distribuye correctamente al auditorio				
	Proxémicos	Se distribuye bien por el espacio, se mueve por él, tiene en cuenta las personas que están más alejadas.				
		Interacción real de los personajes en el espacio				
Observaciones						
Apertura y cierre	Presentación	Los lectores explican al público la justificación de la elección del cuento				
	Cierre	Utilizan frases o expresiones para detallar el final del cuento				
Observaciones						

Fuente: con base en Amar (2014) y Palou y Bosch (2005).

**Cómo citar este artículo:** Trigo-Ibáñez, E., Rivera-Jurado, P., y Sánchez-Rodríguez, S. (2020). La lectura en voz alta en la formación inicial de los maestros de educación infantil de la Universidad de Cádiz. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(3), 605-624. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a07>